

Manhart, Sebastian; Rustemeyer, Dirk

Die Form der Pädagogik. Der Schematismus "Bildung - Hilfe" als Differenzial pädagogischer Expansion

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 2, S. 266-285



Quellenangabe/ Reference:

Manhart, Sebastian; Rustemeyer, Dirk: Die Form der Pädagogik. Der Schematismus "Bildung - Hilfe" als Differenzial pädagogischer Expansion - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 2, S. 266-285 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48101 - DOI: 10.25656/01:4810

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48101>

<https://doi.org/10.25656/01:4810>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung im Medium beruflicher Arbeit

Felix Rauner/Rainer Bremer

Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse.
Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt
zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation 149

Rainer Bremer/Bernd Haasler

Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und
beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung 162

Martin Fischer/Peter Röben

Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen.
Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern 182

Katharina Maag Merki

Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung
im betrieblichen Alltag 202

Allgemeiner Teil

Tina Hascher/Jürg Baillod/Silke Wehr

Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses
im Praktikum von Lehramtsstudierenden 223

Klaus Beck/Kerstin Parche-Kawik

Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens 244

Sebastian Manhart/Dirk Rustemeyer

Die Form der Pädagogik. Der Schematismus „Bildung – Hilfe“
als Differenzial pädagogischer Expansion 266

Besprechungen

Margret Kraul

Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden.
Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende
des 20. Jahrhunderts 286

Rolf G. Göppel

Lutz Wittenberg: Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule
in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie 291

Martina Koch

Christoph Wulf/Birgit Althans/Kathrin Audehm/Constanze Bausch/Michael
Göhlich/Stephan Sting/Anja Tervooren/Monika Wagner-Willi/Jörg Zirfas:
Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften 295

Ursula Hoyningen-Süess

Aiga Stapf: Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Sebastian Manhart/Dirk Rustemeyer

Die Form der Pädagogik

Der Schematismus „Bildung – Hilfe“ als Differenzial pädagogischer Expansion

Zusammenfassung: Der Artikel beschreibt mittels einer feldtheoretisch erweiterten systemtheoretischen Perspektive begriffliche und praktische Formen, mit deren Hilfe sich das pädagogische Dispositiv auf den drei Ebenen von Disziplin, Profession und gesellschaftlicher Systembildung etabliert und expandiert. Das Begriffspaar „Bildung“ – „Hilfe“ dient als Instrument zur Analyse theoretisch-semanticischer wie praktischer Formen des Umgangs mit Kontingenz im Blick auf Personenveränderung. Es wird ein Beschreibungsraster entwickelt, der vergleichende Analysen unterschiedlicher Teildisziplinen, Professionen und Praxisfelder in Bezug auf ihre Reflexionstheorien wie auf ihre Handlungslogiken ermöglicht.

1. System-Dispositiv-Feld

Der genealogische Zusammenhang von Wissens- und Praxisformen, wie er sich von Interaktionen über Organisationen bis hin zur historischen Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme aufbaut, konfrontiert theoretische Beschreibungsmodelle mit methodischen Schwierigkeiten. Solche Beschreibungen müssen sowohl der ateleologischen Dynamik entsprechender Strukturbildungen als auch dem Phänomen einer operativen Schließung symbolisch codierter kommunikativer Prozesse zu zeitlich stabilen rekursiven Ordnungen mit institutionellen Formbildungen Rechnung tragen. Dabei stellt sich methodisch die Frage nach der Grenze entsprechender Ordnungen ebenso wie die nach ihrem einheitsbildenden Prinzip. Die folgenden Überlegungen erproben am Beispiel eines Ausschnitts aus dem „pädagogischen Dispositiv“¹ – verstanden als Einheit von Wahrnehmungs-, Wissens- und Praxisformen – eine sinntheoretisch angelegte Rekonstruktion, die semantik-, feld- und sozialgeschichtliche Perspektiven methodisch aufeinander bezieht. Probleme der Einheit in der Vielheit eines professionell und disziplinär differenzierten Dispositivs lassen sich als symbolisch codierte historische Differenzierungs- und Expansionstendenzen sozialer Akteure und Institutionen in Feldern mit unscharfen Grenzen rekonstruieren. Dabei wird an die Theorie sozialer Systeme angeschlossen, indem Sinn und Kommunikation als Grundbegriffe fungieren; zugleich wird das Konzept des Systems auf eine Theorie von Feldern bezogen, um konkurrierende Sinnbildungsprozesse beschreiben zu können. Symbolisch markierte Differenzen zwischen Wissensformen lassen sich als rivalisierende Codierungen eines Systems lesen, die mit unterschiedlichen Programmen auf organisatorischer Ebene einhergehen können. Anstatt von der Einheit eines Systems auszugehen, richtet eine feldtheoretische Vorgehensweise den Fokus auf die umkämpfte und prekäre Struktur von Grenzbildungen, die Zugehörigkeiten und Ausschließungsstrategien generieren.

1 Vgl. zum Begriff des Dispositivs Foucault 1978.

Eine solche Beschreibungsstrategie knüpft an Theorieentwicklungen im Feld der Human- und Sozialwissenschaften an, in dem seit einiger Zeit kulturtheoretische Ansätze verstärkte Aufmerksamkeit finden (vgl. Baecker 2001; Konersmann 1998; Reckwitz 2000; Rustemeyer 2002). Dabei wird der Begriff der Kultur aus seinen werttheoretischen und geistphilosophischen Konnotationen gelöst und als theoretisches Instrument der Beobachtung von Kontingenzen genutzt. Pädagogik lässt sich vor diesem Hintergrund als eine Form des sozialen Umgangs mit Ungewissheit und Kontingenz verstehen, die spezifische Formen symbolisierten Wissens erzeugt, Sinnbildungen sequenziell organisiert und mit ihrer institutionellen Struktur legitime von illegitimen Ordnungen sozialen Sinns, mithin spezifische Profilierungen des kulturellen Raumes, produziert (vgl. Wimmer 1996; Helsper/Hörster/Kade, im Erscheinen). Sie wird als ein Weltverhältnis beschreibbar, in dem sinnhafte Bestimmungen von etwas als etwas so geformt werden, dass sie auf „Personen“ zuzurechnen sind (vgl. Rustemeyer, im Erscheinen a). Die Form der Pädagogik bezeichnet gesellschaftliche Kommunikation unter dem Aspekt ihrer Relation zu Prozessen der Personenveränderung (vgl. Kade 1997). Dazu etabliert sie gesellschaftlich eine spezifische Form temporaler Erwartungshorizonte (vgl. Prange 1999; Rustemeyer im Erscheinen b). Die pädagogische Sinnform schematisiert Personen defizittheoretisch, indem sie nach möglichen Veränderungspotenzialen fragt, an denen ihre Interventionen ansetzen und institutionelle Form gewinnen können. Im Unterschied zu gesellschaftlichen Funktionssystemen wie Politik, Wirtschaft, Medizin oder Recht zielen pädagogische Praktiken auf die Inklusion von Personen in gesellschaftliche Kommunikation überhaupt (vgl. Baecker 1994). Personen stellen Adressen für Erwartungsmuster dar. Weil jede Sinnbildung sich auf ihren Personenbezug hin beobachten lässt, ist die pädagogische Sinnform universell: Kommunikation (auf der Ebene von Interaktionen, Organisationen und Gesellschaft), Symbolordnungen (als Medien der Bezeichnung von Unterscheidungen in Wahrnehmung oder Kommunikation) oder Zeit (als Ordnung sukzessiver Selektion) verweisen ebenso wie das Profil realisierter in Bezug auf den Raum kulturell jeweils möglicher Sinnbildungen auf „Personen“.² Die Fokussierung einer Theorie der Erziehung auf das Verhältnis von Person und kommunikativen Sinnbildungsprozessen eröffnet einen empirischen Zugang zu Feldern pädagogischer Praxis und Reflexion, der sich von diskurs- oder systemtheoretischen Zugriffen unterscheidet (2.). Sie ermöglicht eine Rekonstruktion des pädagogischen Dispositivs anhand der symbolischen Differenzierung zwischen „Bildung“ und „Hilfe“ (3.). Dieser dem pädagogischen Dispositiv entnommene und zu seiner Objektivierung genutzte Schematismus steuert semantische, theoretisch-disziplinäre und professionelle Ausdifferenzierungsprozesse, wie sie sich exemplarisch im sozialpädagogischen Feld und im Feld der Weiterbildung beobachten lassen (4.).

2 Hier kommen medientheoretische und machttheoretische Aspekte einer Theorie der Sinnbildung ins Spiel (vgl. Rustemeyer 2003; ders. im Erscheinen c).

2. Pädagogische Felder als Sinnordnungen

Pädagogische Sinnbildungsprozesse akzentuieren die soziale, zeitliche, symbolische und räumliche Dimension von Sinn auf spezifische Weise. Alle Sinnbildung ist sozial adressiert, haftet an symbolischen Ordnungen, ist zeitlich indexiert und realisiert bestimmte Möglichkeiten aus einem Raum simultaner Alternativen (Rustemeyer 2001a). Als kulturelle Form entsteht Pädagogik aus der Verschränkung von Wissensordnungen und sozialen Praktiken innerhalb sozialer, zeitlicher, räumlicher und symbolischer Verweisungshorizonte, die über den Bezug auf Personen konturiert werden. Pädagogische Praktiken strukturieren operativ zeitliche Verläufe als nicht zufällige Kommunikationssequenzen mit nicht zufälligen Konsequenzen für Personen (Lernen). Sozial erfordert Pädagogik eine erfolgreiche Institutionalisierung von personenadressierten legitimen Erwartungen in reproduktionsfähigen Institutionen.³ Durch Kanonisierungs- und Berechtigungsprozesse erzeugen pädagogische Institutionen Grenzen zwischen legitimen und illegitimen Sinnbildungen. Institutionalisierte pädagogische Handlungsfelder wie Schule, soziale Hilfe oder Erwachsenenbildung kommen ebenso wie nicht oder nur schwach institutionalisierte Felder pädagogischer Kommunikation in Unternehmen, Kulturbetrieb oder sozialen Bewegungen als Formen des pädagogischen Dispositivs in den vergleichenden Blick.

In diesem Lichte lässt sich Pädagogik als historischer Prozess sozialer Formbildungen verstehen, der das symbolische Repertoire einer Gesellschaft nach jeweils legitimen und illegitimen Personenerwartungen figuriert. Damit wird dieser Prozess selbst zum Gegenstand sozialer Auseinandersetzungen und konkurrierender symbolischer Deutungen.⁴ Pädagogische Formbildungen schleusen sich in gesellschaftliche Kommunikationsprozesse ein und restrukturieren sie mithilfe eigener semantischer Unterscheidungen und sozialer Institutionalisierungen.⁵ Unabhängig von den verschiedenen Praktiken und Wissensformen, die das pädagogische Dispositiv in seiner Vielfalt kennzeichnen, liegt eine Gemeinsamkeit seiner gesellschaftlichen Funktion in der Ermöglichung der Inklusion von Personen in die Gesellschaft. Historisch übernimmt Pädagogik dabei zunehmend Funktionen der Religion.⁶ Religion wie Pädagogik finden ihren Ansatzpunkt für Interventionen in Personen. Wo Religion aber auf Probleme der individuellen Lebensführung mit dem Verweis auf die jenseitige Ausgleichung und Rechtfertigung gesellschaftlicher wie persönlicher Unvollkommenheiten reagieren kann, ist Pädagogik auf die Bearbeitung von Defiziten in der Welt verpflichtet. Die pädagogische Schematisierung von Weltkontingenz als Personenkontingenz bietet eine innerweltliche Form für das Problem einer Parusieverzögerung unter der Bedingung säkularer Zeitknappheit. Wecken utopische politische Zielformeln im Lichte historischer Erfahrungen Skepsis, so

3 Das klassische Beispiel ist die Schule.

4 Diese Fragen kultureller Differenzierung werden gewöhnlich im Kontext der Professionalisierungsdebatte diskutiert (vgl. Stichweh 1996).

5 Zur Bedeutung des sozialen Kontextes pädagogischer Sinnbildungs- und Kommunikationsprozesse vgl. Harney 1991.

6 Zu theoriegeschichtlichen Parallelen vgl. Oelkers 1990.

übernimmt Pädagogik insofern quasireligiöse Funktionen, als sie die innerweltliche Wirklichkeit auf bessere Möglichkeiten hin absucht, die sich zeitnah und mit weniger Risiko für die Gesellschaft im Ganzen an Personen kultivieren lassen. Vor allem die Semantik der „Bildung“ liefert hier das säkulare Substitut für das Modell der Erlösung.⁷ Die Folie, vor der die Defizite als behebb- oder behandelbar beschrieben werden, ist die dynamische, säkularisierte Gesellschaft, deren Strukturen selbst als nicht direkt beeinflussbar vorausgesetzt werden. Das pädagogische Dispositiv entwickelt eigene institutionelle Formen, in denen die Veränderung von „Personen“ unter kontrollierten Bedingungen angestrebt und reflektiert wird.

Die Genealogie von Sinnbildungen, die durch temporale, soziale, symbolische und kulturelle Bestimmungen historisch ein pädagogisches Dispositiv in modernen Gesellschaften konstituiert, vollzieht sich als dynamisches Geschehen in Feldern sozialer Konkurrenz. Der Begriff des Dispositivs vermeidet Einheitsunterstellungen, wie sie das systemtheoretische Konzept der Erziehung nahe legt.⁸ Weder ist das Erziehungssystem einheitlich, geschlossen, auf Schule fokussiert noch auf die Erziehung von Nichterwachsenen beschränkt. Vielmehr konkurrieren pädagogische Praktiken und Wissensformen mit psychologischen, soziologischen, ökonomischen, medizinischen, juristischen oder theologischen. Der Grad der Monopolisierung von Zuschreibungen und Zuständigkeiten im Zuge von Professionalisierungsbestrebungen und disziplinären Reflexionstheorien bleibt variabel. Eine sinntheoretisch ansetzende Theorie der Erziehung folgt systemtheoretischen Begriffsvorschlägen, insoweit sie Sinn und Kommunikation als Grundbegriff wählt, diese auf ihre Personadressierung im Kontext von Institutionen hin beobachtet und an der reklamierten Absicht der Personveränderung festmacht. Aber sie beschreibt das pädagogische Dispositiv als offenes, umkämpftes Feld mehr oder minder legitimer Zuschreibungen und Kompetenzen, das sich nicht zuletzt um die erfolgreiche Implantierung symbolischer Unterscheidungen gruppiert. Empirisch interessiert infolgedessen die laterale Verflochtenheit pädagogischer Sinnformen mit alternativen Möglichkeiten in einem kulturellen Raum.

Felder sind in diesem Sinne analytisch konstruierte Beschreibungseinheiten von relativer Kohärenz über Kontingenzspektren mit unscharfen Grenzen. Sie konstituieren Tableaus mehr oder weniger wahrscheinlicher Möglichkeiten sinnhafter Bestimmungen in zeitlicher, symbolischer, sozialer und kultureller Hinsicht. Wahrnehmungsordnungen, Erfahrungsprofile, Ausdrucksregister und Handlungsoptionen sozialer Akteure figurieren sich feldspezifisch in Relation zu institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, symbolischen Formen des Bezeichnbaren, kulturellen Mustern des legi-

7 Vgl. zur Transformation der Figur von Bildung Rustemeyer 1997; zu deren historischer Entstehung und spezifischen Formung in Auseinandersetzung mit Politik Manhart 2003; zur metaphorischen Struktur von Bildung vgl. Ehrenspeck/Rustemeyer 1996; dagegen zu Versuchen, „Bildung“ als Kategorie postmoderner Theoriebildung oder eines geisteswissenschaftlichen Selbstverständnisses zu nutzen vgl. Koller 1999; Steenblock 1999.

8 Vgl. Luhmann 2002; kritisch zur binären Sinnkonzeption der Systemtheorie vgl. Rustemeyer 1999.

tim Anschlussfähigen und temporalen Horizonten des je Erreichbaren.⁹ Dispositive lassen sich als Integral einer endlichen Pluralität dynamischer Felder theoretisch konstruieren, ohne den weiter ausgreifenden Ansprüchen einer Diskurstheorie folgen zu müssen.¹⁰ Analytisch lassen Felder sich unter jedem der Aspekte sinnhafter Kontingenzen aufschlüsseln, wobei die mitlaufenden Dimensionen der Sinnbildung stets – im Sinne einer mehrfachen, Bestimmtheit konstituierenden Unbestimmtheitsrelation – im Blick bleiben.

3. Bildung und Hilfe als pädagogische Differenzform

Die Beschreibung des pädagogischen Dispositivs benutzt im Folgenden die symbolische Struktur als Leitdimension.¹¹ Sozialpädagogik und Weiterbildung fungieren als analytische Felder. Die symbolische Ordnung der Beschreibungstheorie bedient sich dabei solcher Begriffe, die im pädagogischen Dispositiv, insbesondere in seinen Reflexionstheorien, selbst kultiviert werden. Sie fungieren als analytische Sonden, um die sich professionelle und theoretische Beschreibungen des pädagogischen Dispositivs kristallisieren. Derartige Kristallisationen lassen keine identischen Bedeutungen zutage treten, sondern sie zeigen Konstellationen von Streuungen semantischer Konzepte, die mit systematischen Differenzen pädagogischer Praktiken korrelieren. Konnotationsspektren und Verwendungsmöglichkeiten von Begriffen variieren systematisch in Feldern, die von konkurrierenden sozialen Akteuren besetzt werden. Im Folgenden wird vorgeschlagen, das Begriffspaar „Bildung/Hilfe“ zur Rekonstruktion des pädagogischen Dispositivs zu verwenden. Pädagogik, verstanden als kommunikative Praxis der Personenveränderung, arbeitet mit einer Defizitzuschreibung an Personen. Die Beobachtung von Defiziten erlaubt die Anwendung eines doppelten Schematismus: Zum einen können diese als aufhebbar, zum anderen als nicht aufhebbar indexiert werden. Im ersten Fall setzen pädagogische Perfektionsmodelle an, die Defizite ausgleichen und Personen entwickeln wollen („Bildung“). Im zweiten Fall werden Defizite als nicht behebbare indexiert; dann zielen pädagogische Techniken statt auf die Perfektionierung auf die Stabilisierung von Personen, um sie nicht weiter aus sozialen Inklusionszusammenhängen herausfallen zu lassen („Hilfe“). „Hilfe“ und „Bildung“ markieren das pädagogische Minimal- bzw. Maximalprogramm der Intervention in Personengenesen. Pädagogische Praktiken und Deutungen lassen sich in allen Feldern professionellen Handelns und in allen teilsystematischen Reflexionsdiskursen mit einer Skala ordnen, die von diesen idealtypischen Polen begrenzt wird. Pädagogische Leitkonzepte (Vermittlung/Aneignung/Lernen, Identi-

9 Hier liegen Möglichkeiten einer Strukturtheorie des Sinns, die phänomenologische, hermeneutische und soziologische Beschreibungen füreinander öffnet (vgl. Waldenfels 1998).

10 Zu den Problemen einer Theorie des Feldes im Anschluss an Foucault und Bourdieu vgl. Rustemeyer 2001a, S. 265ff.

11 Diese Entscheidung verdankt sich dem Zweck einer heuristischen Vereinfachung. Zeitliche Verläufe, soziale Konkurrenzverhältnisse und simultane kulturelle Optionen werden in der Darstellung nur indirekt als Verweisungshorizonte symbolischer Differenzierungen skizziert.

tät/Sozialisation, Beratung, Prävention etc.) differenzieren die Pole des Umgangs mit Persondefiziten – Hilfe/Bildung – in Bezug auf Praxiskontexte aus und verleihen ihnen spezifische organisatorische, technische und semantische Formen. Diese Formen erzeugen unterschiedliche Typen pädagogischer Dokumente und symbolischer Codierungen (Theorien, Klassifikationen, Normen, Zeugnisse, Berechtigungen, Lebensläufe, Devianzkarrieren etc.). Pädagogische Leitbegriffe wie Bildung und Hilfe lassen sich als Elemente theoretisch-symbolischer Ordnungen beschreiben, die Sinnbildungsprozesse der Disziplin strukturieren. Ihre Bedeutung hängt weniger von ihrer Genauigkeit oder Sachhaltigkeit als von ihrer Fähigkeit ab, unterschiedliche Assoziations- und Theoriefelder symbolisch zu integrieren. Von Interesse ist deshalb weniger ihre feldübergreifende Konsistenz als vielmehr ihre Streubreite sowie ihre möglichen semantischen Äquivalente in Teildiskursen. „Identität“ konstituiert sich als Integral von Differenzen. Das scheinbare Problem der Pluralität begrifflicher Bestimmungen eines vermeintlich identischen Gegenstandsbereiches ‚Pädagogik‘ refiguriert sich auf diese Weise zu einer Theorie relativer Abweichungskohärenz: Felder strukturieren sich über differenzielle symbolische Codierungen, die als Abweichungssysteme „Referenten“ konstituieren, die nicht unabhängig von symbolischen Codierungen „vorkommen“.

Interpretiert man Pädagogik als Integrationsdispositiv moderner Gesellschaften, können spezifische Verknüpfungen zu gesellschaftlichen Funktionssystemen vermutet werden, die immer basal bei der Erhaltung individueller Zugangschancen zu gesellschaftlichen Subsystemen ansetzen (Hilfe) und im besten Fall deren selbstbestimmte, kompetente Nutzung (Bildung) im Blick haben. Hinsichtlich der Medizin zielt Pädagogik neben der Ermöglichung der Inklusion in die Strukturen moderner medizinischer Einrichtungen und Praktiken (Arztbesuch, Einhaltung von Therapien, Untersuchungstermine etc.) auf einen „rationalen“ Umgang mit dem Körper (Pflege, Vorsorge, vorausschauende Regime der Lebensführung); hinsichtlich der Wirtschaft neben der Erhaltung des Zugangs zu materiellen Ressourcen (Arbeit, Wohnung etc.) auf einen rationalen Umgang mit Bedürfnissen (Kalkulation von Ressourcen, Aufschub von Wünschen etc.); hinsichtlich der Politik auf die Ermöglichung des Zugangs zu Formen der Partizipation und auf die legitime Artikulation von Bedürfnissen (mit dem Ideal einer autonomen Entscheidungskompetenz); hinsichtlich des Rechts auf den Umgang mit Normen und juristischen Formen; hinsichtlich der Medien auf das Verständnis symbolischer Formen sowie die Nutzung von und den Zugang zu Informationen (Basisinstitution ist die Schule); hinsichtlich des Militärs auf psychische Disziplinierung und Folgebereitschaft; hinsichtlich der Kunst auf bewusste Erfahrungsfähigkeit oder Ausdruckskompetenz; hinsichtlich der Familie auf die Gewährleistung von Sozialfähigkeit (Fähigkeit zur Interaktion, Emotionalität etc.) oder auf die Bereitstellung komplementärer institutioneller Arrangements (Heim etc.).

In Bezug auf alle Funktionssysteme lässt sich die pädagogische Praxis in der Differenz von Hilfe (minimal) und Bildung (maximal) beschreiben. Drei analytische Achsen bieten sich an, um die Strukturierung des kulturellen Raumes durch das pädagogische Dispositiv darzustellen:

- a) Die pädagogische Sinnform etabliert historisch Kopplungen mit anderen sozialen Erwartungsmustern, die sich bis zur Ebene von Funktionssystemen verdichten und selbstreferentiell schließen können. Solche Kopplungen sind symbiotisch, wenn sie Erwartungen wechselseitig adressierbar machen. Wechselseitig adressierbar sind diese Erwartungen, wenn systemische Funktionen und personale Voraussetzungen gegenseitig unterstellt werden müssen.¹² Paradox sind solche Symbiosen, wenn sie mit der strukturellen Unerfüllbarkeit dieser wechselseitigen Erwartungen erfolgreich operieren. Versagen gegenüber reklamierten Aufgaben wird auf Desiderate der jeweils anderen Seite zugerechnet: Misslingende pädagogische Personenveränderung sucht die Schuld im Versagen von Funktionssystemen, Funktionssysteme im Defizit von Personen. Es entsteht eine Relation komplementärer Kontingenzverschiebung, an der das pädagogische Dispositiv solange wächst, wie es für die Aufgabe der Personenveränderung legitime Zuständigkeit reklamieren kann.
- b) Das pädagogische Dispositiv kann seine Interventionen auf der Ebene von Einzelnen, von Gruppen oder von Organisationen ansetzen. Unterricht, soziale Arbeit/Hilfe, Betreuung und Beratung etc. gewinnen dann jeweils andere institutionelle Formen, methodische Repertoires und programmatische Zielsetzungen. Insbesondere der Zugriff auf Gruppen oder Organisationen lässt die Grenze zwischen traditionellen Lehr-/Lernprozessen und therapeutischen bzw. beratenden Tätigkeiten durchlässig werden.
- c) Damit konturiert sich auch die Institutionalisierung pädagogischer Organisationen jeweils anders. Im Interesse der eigenen Reproduktion müssen pädagogische Institutionen soziale Dauer gewinnen, ihre Operationen müssen wiederholbar und über Zeit sequenziell anschlussfähig werden sowie eine bestimmte Klientel durch Glaubhaftmachung eigener Zuständigkeiten und Kompetenzen binden. Idealerweise gelingt das durch die Verknüpfung von Institutionenbildung und Ausbildungszusammenhängen, die sich bis zur Verwissenschaftlichung der Rekrutierungsprozesse steigern können. In diesem Fall darf von einer gelingenden Professionalisierung gesprochen werden, weil das pädagogische Dispositiv dann die Zugangschancen zum eigenen Feld kontrolliert und ökonomische Reproduktionschancen sichert. Pädagogische Tätigkeitsfelder sind aber häufig in ihrer Grenzziehung relativ diffus, sodass sie Konkurrenzen mit medizinischen, therapeutischen, beratenden oder sozialisierenden Berufen ausgesetzt sind.

Eine sinntheoretisch ansetzende Beschreibung des pädagogischen Dispositivs verknüpft damit vier korrelative theoretische Ebenen: eine (1) Theorie gesellschaftlicher Funktionssysteme, eine (2) Theorie der Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft bzw. ihrer Teildisziplinen, eine (3) Theorie der Praxisfelder bzw. der Professionen und eine (4) Theorie der Kultur bzw. der Wissensformen. Ihr Interesse ist sowohl theoretischer

12 Diese Begriffsdisposition greift eine Unterscheidung auf, die im Begriffskontext der Systemtheorie eingeführt ist, sich aber auch für genealogische Fragestellungen von Subjektivierungsdispositiven im Anschluss an Foucault fruchtbar machen lässt (vgl. Luhmann 1984, S. 155ff.).

als auch empirischer Natur: theoretisch, insofern die Entwicklung einer Analysematrix angezielt wird, mit der sich vergleichende Beschreibungen pädagogischer Praxis- und Wissensformen anfertigen lassen, die eine Suche nach disziplinärer Einheit ablösen können; empirisch, insofern diese Matrix an ausgewählten Praxisfeldern überprüfbar ist. Im Folgenden soll dies anhand einer exemplarischen Analyse des Schemas Bildung/Hilfe am Beispiel der Felder Sozialpädagogik und Weiterbildung illustriert werden.

4. Strukturierungslogiken pädagogischer Felder

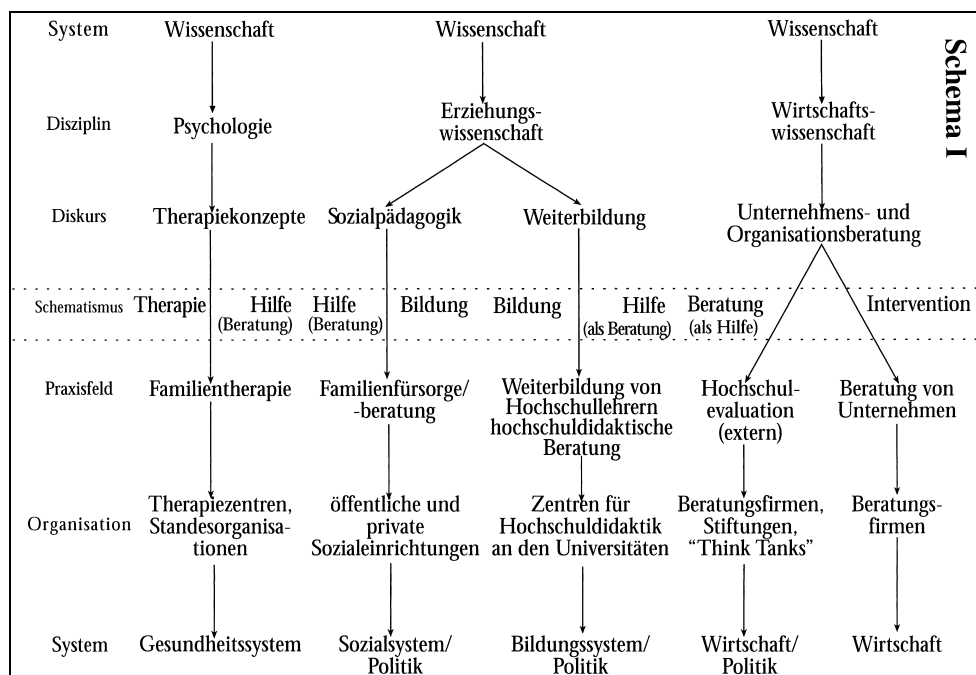
Grenzbereiche zwischen pädagogischen Praxisfeldern mitsamt ihren erziehungswissenschaftlichen Referenztheorien einerseits und sich disziplinär anders orientierenden Professionen (Psychologen, Psychotherapeuten, Soziologen, Philosophen, Theologen) andererseits sind für eine vergleichende Analyse der Funktionsweise des pädagogischen Dispositivs besonders aufschlussreich. Ihre Strukturierung durch pädagogische Semantiken lässt sich als Matrix von „Bildung“ und „Hilfe“ darstellen (Schema II).¹³ Mit der „Hilfe“-Semantik liegt ein (sozial)pädagogischer Leitbegriff mit entsprechenden internen Äquivalenzbegriffen nach dem Hilfe/Bildungs-Schema vor, der dieses Feld auf „Bildung“ hin strukturiert. Die „Hilfe“-Begrifflichkeit ist in ihrem Kern fest etabliert und stützt entsprechende pädagogische Handlungsfelder sowie deren Professionalisierung. Zum einen muss dabei das Praxis- und Semantikfeld „Hilfe“ von anders strukturierten, professionalisierten, organisatorisch und diskursiv angebundenen philosophisch, theologisch, psychologisch oder ökonomisch orientierten Beratungs-, Seelsorge-, Therapie- und Steuerungskonzepten abgegrenzt werden – gerade weil hier ein permanenter Austausch von Wissensformen und Handlungskonzepten stattfindet. Zum anderen zeigt sich im angrenzenden Feld der „Beratung“ eine interdisziplinäre Erschließungs- sowie eine pädagogische Expansionsbewegung in ein Arbeits- und Diskursfeld, die zum Teil über den „Hilfe“-Begriff erfolgt. Dieses Feld ist für zahlreiche andere Disziplinen, Professionen¹⁴ und Praktiken attraktiv. Die nicht geklärte Zugehörigkeit des Feldes zu einer Profession oder Disziplin hat zu andauernden Anstrengungen geführt, entweder die Zurechnung des Feldes zu einer der genannten Disziplinen/Professionen zu sichern oder

13 Für das semantische Feld der „Hilfe“ wurden in der Hauptsache pädagogische Veröffentlichungen, die nach 1945 erschienen sind, berücksichtigt, während im Feld „Beratung“ die pädagogische Diskussion überhaupt erst mit dem Ende der 1960er Jahre in größerem Umfang einsetzt. Im Zuge der beginnenden Bildungsreform fand eine umfangreichere und schnell anwachsende Reflexion über Beratung als Theorie- und Praxisfeld auf Seiten der Erziehungswissenschaft statt, die dann Mitte der 1970er Jahre einen ersten Höhepunkt im Bereich der sozialpädagogischen sowie der Schul- und Erziehungsberatung erreichte, um sich von dort, mit etwas abgeschwächter Dynamik, vor allem auch auf den Weiterbildungsbereich auszudehnen. (Zur Geschichte der Beratung vgl. für die Erziehungsberatung Abel 1998; für den Bereich der Weiterbildung findet sich ein erster Überblick bei Mader 1994).

14 Zu Professionen vgl. Stichweh 1994; ders. 1996, S. 142ff.

die Eigenständigkeit der dort auszuübenden Praktiken und des dafür benötigten Wissens herauszustellen. Im Feld der ‚Beratung‘ konkurrieren verschiedene Professionen, disziplinäre Wissensbestände und Handlungskonzepte um die Durchsetzung eigener professionalisierungsfähiger Kommunikationsformen und Handlungsstrategien. Solche Strategien greifen ihrerseits positiv oder negativ auf bereits etablierte, mehr oder weniger disziplinär spezifizierte Semantiken zurück (Therapie/Heilung/Seelsorge/Hilfe).

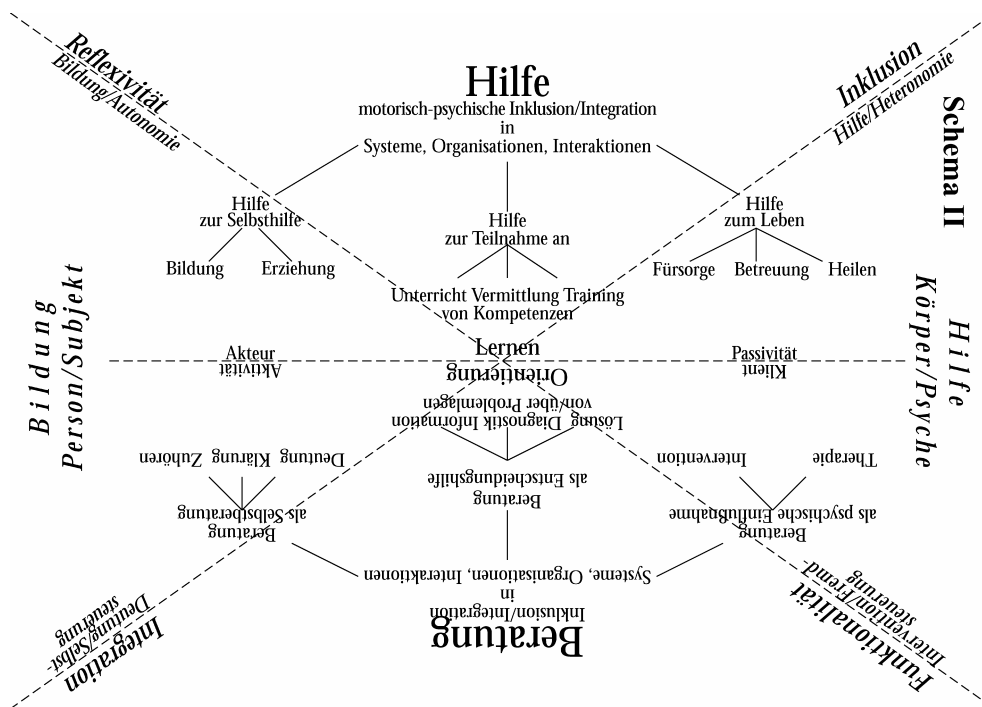
Untersuchungen zur Korrelation von Semantik und Praxisfeld zeigen, ob Handlungs- und Problemfelder über die Verwendung oder Nichtverwendung des Schemas Hilfe/Bildung dauerhaft als pädagogische oder nichtpädagogische ausgewiesen werden. Dies drückt sich u.a. in differierenden organisatorischen und systemischen Zuständigkeiten aus. Der Vorteil einer solchen Perspektive auf die Strukturierung professioneller und wissenschaftlicher Felder besteht darin, nicht von der in Grenzbereichen umstrittenen Existenz einer realen Differenz der Felder ausgehen zu müssen. Vielmehr werden die mehr oder weniger erfolgreichen Unterscheidungen durch die verschiedenen Leitsemantiken sichtbar. Die Aufmerksamkeit richtet sich darauf, wie ähnliche praktische Strategien und Interaktionsformen über spezifische Semantiken unterschiedlichen Diskursen, Organisationen und Professionen zugeordnet werden und welche Konsequenzen dies für die personellen Rekrutierungsregeln, die wissenschaftliche Reflexion und Reputation, die politische Zuständigkeit und nicht zuletzt für den Anschluss an Ressourcenströme (Geld und Sachmittel) mit sich bringt. Gerade im Grenzbereich des Nichtunterschiedenen kommt der ‚Einschleusung‘ und Durchsetzung von bestimmten Semantiken eine beträchtliche Bedeutung zu.



Schema I zeigt im Blick auf die Verknüpfungen sozialer Systeme und Systemebenen (Organisation, Interaktion) einen Teil jener sozialen Struktur, von der das in Schema II dargestellte semantische Feld als ein pädagogischer Grenzbereich unter anderen anzusehen ist. Selbst- oder Fremdzurechnungen spezifischer Defizite oder Krisen auf Personen führen dazu, dass ihre Bearbeitung in einem spezifischen Praxisfeld stattfindet. Ist für dieses Praxisfeld eine bestimmte Profession (Organisationsebene) zuständig, so wird damit auch eine mit dieser Profession verbundene Disziplin (Organisation/Wissenschaftssystem) mitsamt der in ihr legitimen symbolischen Wissensordnungen in die Zurechnung einbezogen. Das führt wiederum zur Verknüpfung des Sachverhalts mit einem ‚zuständigen‘ Funktionssystem (Politik, Gesundheitssystem, Bildungssystem, Religion etc.). Für einen ‚Betroffenen‘ wie für einen Beobachter macht es einen Unterschied, ob mit einem attribuierten Personendefizit Einrichtungen der Kirche oder Teile des Bildungs- bzw. des Gesundheitssystems aktiviert werden, ob daraufhin Ratsuchende Seelsorgern bzw. Beratern gegenüberstehen oder ob sie es als Patienten in medizinischen oder psychiatrischen Einrichtungen mit Ärzten bzw. Therapeuten zu tun bekommen. Für Grenzbereiche gilt aber, dass gerade die hier geschilderte eindeutige Zurechnung eines Sachverhalts auf verschiedenen Ebenen umstritten sein kann. Schema I zeigt einen durch explizite oder implizite Bildungsaspirationen gekennzeichneten Kernbereich pädagogischer Reflexion und Praxis (Schule, Universität und bestimmte etablierte Felder der Sozialarbeit und Weiterbildung). Das Praxisfeld Sozialarbeit und (sozial)pädagogischer Hilfe weist in seinen Randbereichen eine Grenze zum Bereich psychologischer Praktiken der Beratung und Therapie auf. Analoge Grenzen bestehen gegenüber philosophischer und theologischer Beratung bzw. Seelsorge, die hier aber nicht dargestellt werden. Eine weitere Grenze liegt zwischen pädagogischen Hilfeleistungen und Bildungsangeboten im Bereich der Weiter- und Berufsbildung einerseits und wirtschaftswissenschaftlich geprägten Berufsberatungen andererseits. Dieses Handlungsfeld besetzen sowohl pädagogische Einrichtungen als auch Unternehmen wie etwa Personalberatungsfirmen, wobei sie sich auf ökonomische, aber auch auf psychologische Wissensressourcen stützen.

Schema II fasst das semantikanalytische Ergebnis des sich selbst explizit als pädagogisch verstehenden professionellen wie innerwissenschaftlichen Diskurses hinsichtlich der Bestimmung von „Hilfe“ typisierend zusammen (Vgl. Art. 1950; Art. 1964; Art. 1974; Art. o.J.; Buchkremer 1988; Elsner 1996; Fuchs 1992; Gängler/Rauschenbach 1984; Gängler 1996; Lück 1977; Mayer 1906; Müller 1978; Niemeyer 1994; Thole 1993; Wiegand 1965; Wittmann 1965). Das dort dargestellte Feld pädagogischer „Hilfe“ markiert die eine Seite des Kontinuums der pädagogischen Leitsemantik von „Bildung/Hilfe“. Pädagogische „Hilfe“ als Praxis- und Semantikfeld lässt dabei eine im Untersuchungszeitraum zunehmende Binnendifferenzierung erkennen, die sich begrifflich so strukturiert, dass „Hilfe“ in sich das Kontinuum von „Bildung“ und „Hilfe“ selbst noch einmal enthält. Defizite von Personen werden entweder als durch pädagogisches „Hilfe“-Handeln aufhebbar oder nicht aufhebbar markiert. Diese Binnendifferenzierung von „Hilfe“ lässt sich grob in drei Bereiche einteilen (in der Darstellung horizontal angeordnet), wobei sich im mittleren Segment der unumstrittene Kernbereich (sozi-

al)pädagogischer „Hilfe“ befindet, während die beiden anderen Segmente jeweils Übergänge entweder zum Feld der „Bildung“ (links) oder zum medizinisch-psychologischen Feld von Heilung und Therapie darstellen. Der Übergang von der Dominanz des pädagogischen „Hilfe“-Begriffs zum Feld der überwiegend von Bildungsaspirationen geprägten Praxen und Semantiken lässt sich als Verlängerung des dargestellten Schemas zur Seite des ‚Subjekts‘ (nach links) hin denken. Das sich anschließende Feld ‚Bildung‘ spannt in sich ebenfalls ein Kontinuum von Bildung und Hilfe aus, dessen „Hilfe“-Seite also mit Teilen des im vorliegenden Schema mit „Hilfe zur Selbsthilfe“ bezeichneten Praxisbereiches zusammenfällt. Der in der Grafik mit einer horizontalen Achse gekennzeichnete Übergang von „Hilfe“ zum Feld der „Beratung“ ist über die gesamte Breite als relativ unbestimmt und als in beiden Richtungen durchlässig anzusehen. Die Begrifflichkeiten des Feldes „Beratung“ gehören dabei nur zum Teil dem genuin pädagogischen Dispositiv an. Über entsprechende Semantisierungen von Praktiken ist aber auch dieses Feld für pädagogische Reformulierungen im Schema von „Bildung“ und „Hilfe“ offen.



Auf der rechten „Hilfe“-Seite der Grafik finden sich jene Personen, deren körperliche oder psychische Defizite als mehr oder weniger nicht behebbare beschrieben und behandelt werden. Ihnen soll durch pädagogisches Hilfehandeln das Leben in Verbindung mit der basalen Inklusion in zumeist ein dafür zuständiges soziales Systeme (Betreuung im Pflegeheim o.Ä.) ermöglicht werden („Hilfe zum Leben“). Die dabei notwendigen,

zumeist dauerhaften pädagogischen Interventionen werden durch Begriffe wie „Fürsorge“, „Betreuung“ oder „Heilen“ (Heil-/Sonderpädagogik) markiert. Die betroffenen Personen werden als eher passiv und heteronom bestimmt beschrieben und behandelt. Je weiter man sich im Schema nach rechts bewegt, umso weniger steht die Verbesserung der Fähigkeiten der zu betreuenden Person, im Sinne ihrer geistigen oder materiellen Autonomisierung und Aktivierung, im Mittelpunkt der „Hilfe“. Vielmehr geht es um ihre materielle Grundversorgung mit Kleidung, sozialen Kontakten bis hin zur Nahrungsaufnahme, also die Inklusion in basale Lebensprozesse (Altenpflege, Behindertenbetreuung etc.). Mit den Begriffen des Heilens, der Behandlung oder der Therapie (Heilpädagogik¹⁵/therapeutische Behandlung) ist die Grenze des pädagogischen Feldes hin zu medizinisch-psychiatrischen Praxisfeldern markiert, in denen der Körper oder auch die ‚Psyche‘ einer Person direkten Interventionen (Operation, pharmazeutische Therapie, Psychotherapie etc.) unterworfen wird. Diese Praktiken des Umgangs mit Personen werden dann zunehmend nicht mehr als pädagogische identifiziert¹⁶ und schließen sich als eigenständiges medizinisches Handlungsfeld in der Grafik nach rechts an. Eine aus pädagogischer Sicht analoge disziplinär-professionelle Grenze findet sich im Feld „Beratung“, wo die Begriffe „Therapie“ und „Intervention“, bezogen auf psychische Systeme, ebenfalls eine Grenze pädagogischer Kompetenz andeuten. Sie markieren im pädagogischen Diskurs tendenziell unpädagogische Strategien der Defizitbeobachtung und -behandlung von Personen, wobei diese im Feld üblichen Handlungsstrategien faktisch ineinander übergehen.¹⁷ Die Kontinuen psychologischer und pädagogischer Semantiken und Praktiken sind im Feld „Beratung“ gegeneinander verschoben, während im Feld „Hilfe“ die Kompetenz der Pädagogik gegen psychologisch-therapeutische Ansätze etwas schärfer markiert zu sein scheint, Psychologie also nur be-

15 In Abgrenzung vom ‚unpädagogischen‘ „Heilen“ auch Sonderpädagogik; zu den Ursprüngen der Heilpädagogik und den Verflechtungen zur Medizin vgl. Stadler 2001; vgl. aus psychologischer Perspektive Fengler 1999.

16 Allerdings gibt es zahlreiche pädagogische Ansätze die sich therapeutischer Praktiken als „Hilfe“ bedienen (vgl. z.B. Baulig 2001), ebenso kann die permanente Kontrolle/Selbstkontrolle der Einnahme von Medikamenten als rudimentäre Gesundheitserziehung, also als pädagogisches Handeln codiert werden.

17 Die Abgrenzung von Beratung und Therapie ist einer der Kernpunkte der Debatte in In: EuS 12 (2001), 3, S. 349-401; vgl. aus Sicht der Psychologie, für die es nur eine disziplininterne Frage der Methode ist, Schmalohr 2001, bes. S. 352ff. u. S. 361; aus Sicht der Pädagogik, für die das nicht klinisch-therapeutische Vorgehen die Frage der professionellen Zuständigkeit aufwirft, Tymister 2001; vgl. den Bestimmungsversuch bei Hornstein 1976; deutlich gegen pathologisierende Psychologisierung der Fürsorgepraxis über Therapieansätze mit Betonung der Tradition sozialpädagogischer Hilfeleistung als ‚beratender‘ Alternative Hörmann 1985, z.B.: „Fürsorge“ statt Therapie/Heilung S. 816; sehr deutlich auch Mader 1983, zur Therapie/Heilung als „regressiver“ und „Lernen“ als progressiver Vorgehensweise, der eher Pädagogen verpflichtet sind ebd. S. 190; vgl. auch Schmitz 1983, S. 66ff; vgl. ebenso Klees 2001, die sich stark auf Rogers bezieht, aber an diesem gerade das Pädagogische betont und Beratung von Therapie im Hinblick auf Erziehung und damit Pädagogik abgrenzt (vgl. bes. S. 45); vgl. auch Buchkremer 1995, S. 262f.; Krüger 1978, S. 45ff. lehnt zwar ‚direktive‘ Ansätze, nicht aber den Begriff „Therapie“ ab; zum fließenden Übergang von Beratung auf Psychotherapie vgl. ebd. S. 29.

grenzt Anspruch auf das Feld „Hilfe“ erheben kann. Das aber schließt, gerade bei vorhandener klarer Vorstellung vom eigenen Kompetenzfeld, entsprechende Konflikte mit Nachbarprofessionen nicht aus, da es sich eben immer um ‚nur‘ semantisch markierte Übergangszonen der Praxis handelt.¹⁸

Nach links im mittleren Segment erhöht sich der Anspruch pädagogischer Praktiken im Feld der „Hilfe“, da es jetzt nicht mehr allein um die Hilfe zur Fortsetzung basaler Lebensprozesse geht, sondern Hilfe zur Inklusion der Person in verschiedene soziale Systeme, so z.B. in Vorfelder klassischer Bildungsinstitutionen im Mittelpunkt steht. „Hilfe“ meint hier, die Voraussetzungen (personelle, aber auch strukturelle) dafür zu schaffen, dass Training, Vermittlung und Unterrichtung von sozialen Grundkompetenzen und basalen Kulturtechniken möglich werden („Hilfe zur Erziehung“),¹⁹ die eine Teilnahme an weiteren Bildungsprozessen, über die Inklusion in eine Vielzahl von Sozialsystemen möglich machen sollen (Sozialarbeit, Schulaufsicht, Erziehungshilfe, Resozialisierung etc.), für die dann spezifische Bildungseinrichtungen bereitstehen. Als Gegenstück aufseiten der „Beratung“ sind hier all jene Strategien, Diskurse und Praxen zu nennen, die sich als Lebensberatung in Krisensituationen verstehen, die Beratung als Problemlösung durch einen Experten anbieten (psychologische, ökonomische, rechtliche, aber auch religiös- oder philosophisch-weltanschauliche), die durch Diagnostik, Information über vermeintliche Problemsituationen, aber auch durch Lösungsangebote (so z.B. die pragmatische Ratgeberliteratur) mehr oder weniger aktive Krisenbewältigung betreiben, sich aber nicht mehr als Therapierung von *krankhaften* psychischen Defiziten verstehen. Von der Schwere der Autonomiebeeinträchtigung des Klienten ist es abhängig, ob Problemlösungen noch vorgegeben werden müssen – dies bringt Beratung in die Nähe von Intervention/Therapie –, ob sie gemeinsam erarbeitet werden oder ob der Berater nur noch informative bzw. mentale „Unterstützungen“ bei Entscheidungsprozessen zur Verfügung stellt. Dann geht es nur noch um die Möglichkeit der Kommunikation und ihre spezifische Formung. Ziel der Beratung auf dieser Stufe ist es, „Entscheidungshilfen“²⁰ zu geben. Die Nähe zu zahlreichen Praktiken der (sozial-)

18 So weist Mörsberger daraufhin, dass „wer mit der psychiatrischen Diagnose beauftragt wird“ eine „völlig andere Ausgangslage habe als der Sozialarbeiter“. „Diagnose“ bedürfe des Kontrakts mit dem Betroffenen. „Eben diesen Kontrakt erst zu ermöglichen“, sei „Hauptaufgabe des Sozialarbeiters“ (Greese 2001, S. 38) – Sozialarbeit als Hilfe zur Inklusion in psychiatrische Kontexte.

19 Ein Beispiel der „Hilfe zur Erziehung“ stellt die „Erziehungshilfe“ für Kinder psychisch gestörter Eltern dar, bei denen das Jugendamt den Eltern bei der Inklusion der Kinder in das Bildungssystem hilft, was wiederum auf die vorausgehende ‚Diagnose‘ durch psychiatrische Einrichtungen verweist (vgl. Wagenblass/Schone 2001, S. 580ff.); zu den Problemen der Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogen und Psychologen in Jugendämtern vgl. Greese 2001; zu den gesetzlichen Regelungen vgl. auch Wiesner 2001; einen Überblick bieten Birtsch/Münstermann/Trede 2001; s. a. Art. 1988; Art 1995; zur Theorie vgl. Frommann 2001; Winkler 2001; auf den engen Zusammenhang mit Politik verweist Runde 1980; dass Erziehung selbst wieder im Modus „Hilfe“, nämlich als „Hilfe zur Selbsthilfe“ auftreten kann vgl. Brozio 1996 bes. S. 23f.

20 Beratung als „Entscheidungshilfe“ ist allgemeiner Konsens vgl. nur den Versuch dies auch für Kinder zu leisten bei Klees 2001; vgl. auch Tymister 1996; ebenso Schwarzer/Posse 1986; Hörmann 1985; Dewe 1989, S. 237.

pädagogischen „Hilfe“ ist offensichtlich und liefert entsprechend die Möglichkeit, „Beratung“ aus Sicht der Pädagogik als „Hilfe zu etwas“ zu reformulieren.²¹ Allerdings kann nur ein Teil dieser Beratungspraktiken von der Pädagogik als Element der eigenen Praxis identifiziert, markiert, systematisiert oder gar monopolisiert werden. Analogien zu psychologischen und seelsorgerischen Konzepten liegen ebenso nahe wie die zur mehr oder weniger professionellen Alltagskommunikation.

Im linken Segment von Schema II wird der Hilfebegriff reflexiv; hier wird von „Hilfe zur Selbsthilfe“ als Ziel von Hilfehandlungen ausgegangen. Damit wird die Bildungsseite des Kontinuums von Bildung und Hilfe innerhalb des semantischen und des Praxisfelds der pädagogischen „Hilfehandlung“ markiert. Der Klient wird zusehends selbst zum Akteur, dem nun nur noch die Zugänge zu Hilfe- bzw. Bildungsinstitutionen ermöglicht werden müssen, was auf die klassischen Felder der Bildung, Weiterbildung und Ausbildung als sich nach links schematisch anschließende verweist (Art. 1993, S. 183; Broedel 1983; Fuchs 1992b, S. 942; Gängler 1996; Schmitz 1984; Brozio 1996, bes. S. 24). Entsprechend entwickelt sich das „Beratungs“-Feld hin zur „Beratung als Selbstberatung“ bzw. „Selbsthilfe“.²² Um „Selbstberatung“ möglich zu machen, trägt der Berater im Beratungsgespräch zur „Klärung“ von kommunikativen Komplexen oder auch Fehl-Attributionen bei.²³ Über die Kontextsteuerung von Kommunikationssituationen und das Setzen von Stimuli für sinnvolle Deutungen sollen Selbststeuerungsprozesse aufseiten des Klienten in Gang gesetzt werden, ohne dass im für den Klienten anspruchsvollsten Fall von Seiten des Beraters noch fertige Lösungen bzw. Deutungen angeboten werden.²⁴ Hier kommt es auf das richtige ‚Zuhören‘ an, und auch das kann kompliziert und damit professionalisiert werden.²⁵ In diesen Fällen kommt es teilweise zu offensichtlicher Konkurrenz mit entsprechenden Bildungs- oder pädagogischen Beratungsangeboten.²⁶ Denn der Klient selbst muss nun schon über ein hohes Maß an kommunikativen

21 Für H. Buchkremer ist „Einzelberatung“ „Einzelfallhilfe“ also Teil der Sozialpädagogik, ebenso wird „Gruppentherapie“ dem Handlungsfeld „Helfen“ zugerechnet (ders.: 1995, S. 264); „Beratung“ als „eine Form erzieherischer Hilfe“ bei Mollenhauer 1965, S. 29; vgl. auch Brumlik 1976; Aurin 1981, S. 103f.; „Hilfe“ „zur sozialen Einordnung von Lernmotiven und Inhalten“ bei Bönsch 1985, S. 8; Brem-Gräser 1993, S. 15; Mader 1994, S. 280.

22 Vgl. zur „Beratung als Selbstberatung“ oder „Selbsthilfe“, die dann nicht mehr Problemlösung durch den Berater sein kann, Aurin 1981, S. 103; Bönsch 1985, S. 8; Jartge 1991; Brunner, 2001, S. 368; Tymister 2001; zum professionellen Beratungsziel „Selbsthilfekompetenz“ vgl. Haas/Müller 1986, S. 55; zum Reflexivwerden als ‚Beratung zur Beratung‘ vgl. Ruhloff 2001; vgl. aus psychotherapeutischer Perspektive Geislinger 2000, zu den Nähen von Selbsthilfe und Therapie sowie zur „Bekennenden Beratung“ S. 277f.

23 Zur „Klärung“ vgl. für die psychologische Beratung Schmalohr 2001, S. 358ff., dort auch zur Attributionstheorie als psychologischer Beratung S. 356ff.; „Klärung“ aus pädagogischer Sicht bei Brunner 2001, S. 368; Hornstein 1976, S. 685; Beratung als „kritische Aufklärung“ gefasst bei Mollenhauer 1965, S. 32ff.; „Klärung“ als Ermöglichung von „Lernen“, um „Therapie“ zu vermeiden, bei Mader 1983, S. 192.

24 Vgl. für pädagogische Ansätze Brumlik 1976; Mader 1994; Schmitz 1983.

25 Zu denken ist hier insbesondere an die lange professionelle Tradition der Beichte. Für die Psychologie vgl. Schmalohr 2001; als seelsorgerische Antwort hierauf Berger 2001.

26 Symptomatisch die Debatte in EuS 12 (2001), 3, S. 349-401.

Fähigkeiten (einschließlich entsprechender Kenntnisse/Bildung) verfügen, um überhaupt einen entsprechenden Beratungsbedarf entwickeln und die ‚richtige‘ Beratung wählen zu können. Am Ende geht es um die Kommunikation selbst, um deren Herstellung, Aufrechterhaltung und selbstbestimmte, möglichst widerspruchsfreie Formung. Entsprechend bezeichnet man die Beratungssituation als „Gespräch“.²⁷ Noch stärker als im mittleren Segment des Schemas wird die Offenheit der Beratungssituation, die Freiwilligkeit der Beratungsaufnahme – was im Übrigen eine nicht unbedeutende Auswahlkompetenz aufseiten des Klienten voraussetzt – und der Subjektcharakter des Klienten betont.²⁸

Im Untersuchungszeitraum wird ein zunehmend prägnanter werdender Zusammenhang zwischen der Verwendung des Schematismus Bildung/Hilfe und der klaren Zurechnung entsprechend spezifizierter Sachbereiche zur *pädagogischen* Hilfe sichtbar. Dem steht ein explizit mit „pädagogischer Beratung“ befasster Diskurs zur Seite, der sich einerseits als eigenständiger Beratungsdiskurs etablieren will, andererseits aber in Auseinandersetzung mit dort vorfindlichen Semantiken und Beratungsformen weiterhin um Anknüpfungen an das Hilfe/Bildungs-Schema bemüht ist, um eine spezifische Kompetenz und die disziplinäre Deckung des eigenen Beratungswissens signalisieren zu können. Die Ansprüche von pädagogischer „Hilfe“ und nichtpädagogischer „Beratung“ lassen sich an zwar losen, aber diskursführenden Verknüpfungen von Leitbegriffen festmachen: Idealtypisch möchte „Beratung“ *Orientierungen* geben, während pädagogische „Hilfe“ versucht, *Lernen* als Teil von Erziehung und letztlich Bildung zu ermöglichen. Im hier untersuchten Praxissegment können die Ansprüche an „Lernen“ und an „Orientierung“ teilweise äußerst basal sein. Kennzeichnend für pädagogische Beratungssemantiken ist es, dass sie über „Lernen“ (auch „Vermittlung“ oder Äquivalente) in Verbindung mit dem „Hilfe“- oder auch „Erziehungs“-Begriff Kopplungen an die pädagogische Bildung/Hilfe-Semantik herstellen.²⁹ Aus Sicht der Psychologie kann päd-

27 So z.B. Schmalohr 2001, S. 358; ähnlich aber hier in Abgrenzung zu üblichen Erziehungsverhältnissen schon Mollenhauer 1965, S. 32.

28 Vgl. beispielhaft dann selbst für Kinder Klees 2001, explizit für pädagogische Beratung Giesecke 1987, bes. S. 75-81; auch Brunner 2001, S. 367 und die weiteren Beiträge der Debatte im selben Band; vgl. aber schon Mollenhauer 1965, S. 34.

29 Zur Verknüpfung von „Beratung“ mit „Lernen“/„Erziehung“ oder deren semantischen Äquivalenten vgl. „Beratung als Information“ und deren „Lernproblematik“ bei Mollenhauer 1965, S. 41; pädagogische Beratung als „Lernhilfe“ bei Giesecke 1987, S. 76; als „Kritik“ für eine „bessere Zukunft“ ebd. S. 78; zu einer Didaktik, die Beratung und Bildungsprozesse miteinander verkoppeln und damit spezifische Lernprozesse unterstützen will, Bönsch 1985; die Vermischung von „Beratung“ und „Weiterbildung“ betont Schmitz 1983, S. 68ff; „Beratung“ als „erzieherisches Handeln“ bei Aurin 1981, S. 103-108; „Einübung von Fertigkeiten“ als Teil der „Beratung“ bei Klees 2001, S. 49; ähnlich schon Schwarzer/Posse 1986, S. 634; vgl. aber Krüger 1978; für W. Mader leistet Pädagogik „Hilfe“ durch Ermöglichung von „Lernen“ bzw. „Bildung“, während Psychotherapie „Hilfe“ über „Erfahrung“ und „Wiederholung“ anbietet (vgl. ders 1996, bes. 220f.); vgl. auch Baulig 2001, S. 5ff., wo „Gestalttherapie als Hilfe zu dynamischem Lernen“ vorgeschlagen wird, und die semantische Verklammerung von „Hilfe“, „Therapie“ und „Lernen“ der Sonderschule ein neues pädagogisches Profil geben soll.

gogische „Beratung“ mit dem Hinweis auf eine an der „Vermittlung von Informationen“ ausgerichtete Vorgehensweise als „Belehrung“ und eben nicht als ‚orientierende‘ Beratung gekennzeichnet und damit aus dem Kanon der (‚eigentlichen‘) Beratungspraxen ausgeschieden werden (Schmalohr 2001, S. 351). Eine durch die Praxis der „Informationsweitergabe“ entstehende Differenz zwischen pädagogischen und anderen Beratungsformen wird aus pädagogischer Sicht zwar weitgehend abgelehnt, wenn es um die integrierende Übernahme eines allgemeinen Beratungsbegriffes geht.³⁰ Aber auf Vermittlungs- und Lernprozesse als Teil der Beratung wird immer dann explizit und in Abgrenzung zu anderen Disziplinen hingewiesen, wenn aus Sicht von Pädagogen das Spezifische ihrer Beratungskompetenz herausgestellt werden soll.³¹ Umgekehrt findet sich der Hilfe-Begriff in zahlreichen nichtpädagogischen Beratungskonzepten (vgl. z.B. Schmalohr 2001, S. 359f.; Schmidtchen 2001, S. 385), was auf pädagogische Kopplungsmöglichkeiten für die Zukunft verweist. Die Besonderheit einer pädagogischen Fassung von „Beratung“ im Hinblick auf deren Ausdifferenzierung als eigenes Handlungsfeld ist es denn auch, dass die reflexive Beratung Bildung/Erziehung durch Entscheidungshilfe ermöglicht und man deshalb eine „Erziehung“ zur „Beratungsfähigkeit“ fordern kann (Hornstein 1976, S. 682), oder aber sie ist immer schon ein integrales Moment von Bildungsprozessen, kann also nur schwer als eigenständiger Prozess in den Blick genommen werden. Im Lichte der hier ausschnitthaft rekonstruierten semantischen Strategien erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen und Professionen zeigt sich, dass in Praxisfeldern gebräuchliche Wissensordnungen den Ansprüchen theoretischer Konsistenz nicht immer genügen mögen; sie reagieren in ihrer Vielfalt, Dynamik und Unschärfe jedoch auf Logiken der Konkurrenz von Professionalisierungen.

Literatur

- Abel, A. H. (1998): Geschichte der Erziehungsberatung: Bedingungen, Zwecke, Kontinuitäten, In: Körner, W./Hörmann, G. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungsberatung. Bd. 1: Anwendungsbereiche und Methoden der Erziehungsberatung. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 19-51.
- Art. (o.J.): Hilfsschule und Werktaetigkeit. In: Schloen, H./Wolff, M.: Wörterbuch der Arbeitserziehung. Langensalza: Beltz, S. 113.
- Art. (1950): Hilfsklasse. In: Kleinert, H. u. a. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. I, Bern: Francke, S. 659-661.
- Art. (1964): Hilfsschule. In: Rach, A.: Sachwörterbuch zur deutschen Erziehungsgeschichte. Weinheim: Beltz, S. 94-95.
- Art. (1974): Heilpädagogik. In: Niermann, J.: Wörterbuch der DDR-Pädagogik. Heidelberg: Quelle-Meyer, S. 106

30 Vgl. Schmitz 1983, S. 60, S. 68; aus Sicht der Pädagogischen Psychologie Brunner 2001, S. 367.

31 Vgl. Krüger 1978, „den Lernprozeß in Beratungssituationen zu steuern“ als Beraterfähigkeit ebd., S. 102; zum „Schaffen von Wissen“ (Lernen) als Ergebnis von genuin pädagogischer Beratung De-we 2001, S. 371; „Beratungstheorie“ „als Moment von Bildungstheorie“ wird propagiert bei Ruhloff 2001, S. 380; Klees 2001, S. 49.

- Art. (1974): Hilfsschule. In: Niermann, J.: Wörterbuch der DDR-Pädagogik. Heidelberg: Quelle-Meyer, S. 107.
- Art. (1988): Hilfe zur Erziehung. In: Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim: Meyers Lexikonverlag, S. 191.
- Art. (1993): Hilfe zur Selbsthilfe. in: Keller, J. A./Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe – Praxisorientierung – Reformidee. Freiburg: Herder, S. 183.
- Art. (1995): Hilfe zur Erziehung. In: Schwendtke, A.: Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Wiesbaden: Theorie- und Praxisverlag, S. 198-199.
- Aurin, K. (1981): Beratung in der Erziehung. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 2, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, S. 103-108.
- Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23, S. 93-110.
- Baecker, D. (2001): Wozu Kultur? Berlin: Kulturverlag, Kadmos.
- Baulig, V. (2001): Gestalttherapeutische Hilfen in der Sonderschule. In: Förderschulmagazin 11, S. 5-7.
- Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Erziehungshilfen. Münster: Votum.
- Berger, K. (2001): Ein zerstrittenes Paar: Psychologie und Seelsorge. In: EuS 3, S. 363-366.
- Bönsch, M. (1985): Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik. In: Außerschulische Bildung 16, S. 5-10.
- Brem-Gräser, L. (1993): Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Bd. 2. München: Reinhardt
- Broedel, R. (1983): Zum Hilfebegriff in der Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen 3, S. 141-144.
- Brozio, P. (1996): Erziehung als Hilfe? In: Das Kind 1, S. 11-26.
- Brumlik, M. (1976): Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik. Kriminologisches Journal 8, S. 241-261.
- Brunner, E. J. (2001): Einige Anmerkungen zu einer Ethik psychologischer Beratung und Therapie. In: EuS 3, S. 366-368.
- Buchkremer, H. (1988): Hilfe. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgabe, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit. Weinheim: Beltz, S. 272-275.
- Buchkremer, H. (1995): Handbuch der sozialpädagogischen Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung durch Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Bühler, C. (1987): Humanistische Psychologie. In: Arnold, W./Eysenck, H. J. u.a. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Freiburg i. Br.: Herder, S. 917.
- Dewe, B. (1989): Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Erwachsenenbildung. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Studienverlag, S. 231-248.
- Dewe, B. (2001): Jenseits der „Belehrung“? Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: EuS 3, S. 369-371.
- Ehrenspeck, Y./Rustemeyer, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 368-390.
- Elsner, C. (1996): Helfen will gelernt sein. In: Unterrichten, erziehen 2, S. 15-18.
- Fengler, J. (1999): Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fengler, J. (2000): Gemischte Gefühle: Was in den Helferberufen auf uns zukommt und was wir zu erwarten haben. In: Hermer, M. (Hrsg.): Psychotherapeutische Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 367-380.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Berlin: Merve-Verlag.
- Frommann, A. (2001): Pädagogik der Erziehungshilfen, In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungshilfen, Münster: Votum, S. 236-246.
- Fuchs, M. (1992a): Hilfe. In: Bauer, R. (Hrsg.): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. München: Oldenbourg, S. 938-941.

- Fuchs, M. (1992b): Hilfe zur Selbsthilfe. In: Bauer, R. (Hrsg.): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. München: Oldenbourg, S. 942.
- Gängler, H./Rauschenbach, T. (1984): Sozialpädagogik in der Moderne. Vom Hilfe-Problem zum Kolonialisierungstheorem. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren. Bielefeld: Kleine.
- Gängler, H. (1996): Hilfe. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 131-139.
- Geislinger, R. (2000): Zukünftige Kooperationsformen zwischen Psychotherapie und Selbsthilfe. In: Hermer, M. (Hrsg.): Psychotherapeutische Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 271-280.
- Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Juventa.
- Greese, D. (Hrsg.) (2001): Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle. München: Autorenband der Spi-Schriftenreihe 5.
- Haas, W./Müller, A. (1986): Weiterbildungsberatung – Standort, Dilemma und Perspektiven. Hamburg: Universität der Bundeswehr.
- Harney, K. (1991): Lernen soll man immer und deshalb ist Weiterbildung für alle da. In: SLR 22, S. 57-61.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) (erscheint in Kürze): Ungewissheit. Weilerswirt.
- Hörmann, G. (1985): Beratung zwischen Fürsorge und Therapie. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 805-820.
- Hornstein, W. (1976): Beratung in der Erziehung: Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 673-697.
- Jartge, T. (1991): Beratung ist Hilfe zur Selbsthilfe – nicht Problemlösung. In: Weiterbildung 4, S. 58-61.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Klees, K. (2001): Beratung für Kinder in Not. Kindzentrierte Hilfeplanung der Kinderschutzdienste. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Koller, H.-Chr. (1999): Bildung und Widerstreit. München: Fink-Verlag.
- Konersmann, R. (Hrsg.) (1998): Kulturphilosophie. Leipzig: Junius.
- Krüger, W. (1978): Beratung in der Weiterbildung. Paderborn: Schöningh.
- Lück, H. E. (1977): Hilfeleistung als sozialpädagogisches Grundprinzip. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik 8, S. 223-237.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mader, W. (1983): Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E.: Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 184-198.
- Mader, W. (1994): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 272-281.
- Mader, W. (1996), Pädagogik und Psychotherapie im Konfliktfeld der Moderne. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen: Klinkhardt, S. 211-222.
- Manhart, S. (2003), Absichtlich unabsichtlich. Zum Verhältnis von Politik, Bildung und Pädagogik um 1800. In: Rustemeyer, D. (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 63-110.
- Mayer, O. (1906): Hilfsschulen für Schwachbefähigte. In: Rein, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 4, Langensalza: Beyer-Verlag, S. 385-395.
- Mollenhauer, K. (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Ders./Müller, C.W.: Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25-50.

- Müller, S. (1978): Sozialarbeiterisches Alltagshandeln zwischen Hilfe und Kontrolle – Aspekte einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 8, S. 342-348.
- Niemeyer, Ch. (1994): Hilfe. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbeck: Rowohlt, S. 159-184.
- Oelkers, J. (1990): Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 213-231.
- Prange, K. (1999): Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 301-312.
- Reckwitz, A. (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ruhloff, J. (2001): Beratung und Mündigkeit. In: *EuS* 3, S. 380.
- Runde, P. (1980): Rehabilitation und Integration. In: Weymann, A. (Hrsg.): *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt: Luchterhand, S. 225-243.
- Rustemeyer, D. (1997): *Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration*. Stuttgart: Steiner.
- Rustemeyer, D. (1999): Ohne Adresse. In: *Philosophische Rundschau* 46, S. 150-163.
- Rustemeyer, D. (2001a): Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral. Hamburg: meiner.
- Rustemeyer, D. (2001b): Wie besonders ist das Allgemeine? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 235-249.
- Rustemeyer, D. (2002) (Hrsg.): *Symbolische Welten. Philosophie und Kulturwissenschaften*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rustemeyer, D. (2003): Medialität des Sinns. In: Ders. (Hrsg.): *Bildlichkeit. Aspekte einer Theorie der Darstellung*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Rustemeyer, D. (im Erscheinen a): Kontingenzen pädagogischen Wissens. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit*.
- Rustemeyer, D. (im Erscheinen b): Zeichen und Zeit. In: Rösen, J. (Hrsg.): *Zeitsinn. Studien zur historischen Anthropologie temporaler Ordnungen*.
- Rustemeyer, D. (im Erscheinen c): Machtfelder. In: Kadi u.a. (Hrsg.): *Macht – Sinn – Unbewusstes*.
- Schmalohr, E. (2001): Psychologische Beratung. In: *EuS* 3, S. 349-361.
- Schmalohr, E. u. a. (2001): Debatte: „Psychologische Beratung“. In: *EuS* 12, 3, S. 349-401.
- Schmidtchen, S. (2001): Attributions-Beratung im Widerstreit-Denken – Eine schöne Geschichte. In: *EuS* 3, S. 384-386.
- Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E.: *Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60-78.
- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*. Bd. 11, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 95-123.
- Schwarzer, C./Posse, M. (1986): Beratung. In: Weidenmann, B./Knapp, A./Hofer, M. u.a. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. München: Psychologie-Verl.-Union, S. 634.
- Stadler, H. (2001): Von der „Krüppelfürsorge“ zur Rehabilitation bei Körperbehinderung – Zur Entwicklung unter medizinischem, pädagogischem und berufsethischem Aspekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3, S. 99-106.
- Steenblock, V. (1999): *Theorie der kulturellen Bildung*. München: Fink-Verlag.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 49-69.
- Thole, W. (1993): Sterntaler, der Wirt zu Jericho, Kuno und die Gesellen des Packan. Handlungstypen und Handlungsformen sozialpädagogischer Hilfe. In: *Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter* 35, S. 222-232.

- Tymister, H. J. (1996): Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen. Fallbeispiele und Konsequenzen für Familie und Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Tymister, H.J. (2001): Hat die Psychologie einen berechtigten Ausschließlichkeitsanspruch auf „professionelle Beratung?“. In: EuS 3, S. 390-393.
- Wagenblass, S./Schone, R. (2001): Zwischen Psychiatrie und Jugendhilfe – Hilfe und Unterstützungsangebote für Kinder psychisch kranker Eltern im Spannungsfeld der Disziplinen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 50, S. 580-592.
- Waldenfels, B. (1998): Phänomenologie unter eidetischen, transzendentalen und strukturalen Gesichtspunkten. In: Ders.: Grenzen der Normalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 19-46.
- Wiegand, A. (1965): Hilfsschulen, Hilfsschulpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Hrsg. v. Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und dem Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg. Bd. II. Freiburg: Herder, Sp. 692-700.
- Wiesner, R. (2001): Rechtliche Grundlagen der Erziehungshilfen. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungshilfen, Münster: Votum, S. 329-352.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404-471.
- Winkler, M. (2001): Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen, In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.). Handbuch der Erziehungshilfen. Münster: Votum, S. 247-281.
- Wittmann, M. (1965): Hilfsschullehrer. In: Lexikon der Pädagogik. Hrsg. v. Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Bd. II. Salzburg: Herder, Sp. 701-702.

Abstract: *On the basis of a field-theoretically extended systemtheoretical perspective, the authors describe conceptual and practical forms by means of which the pedagogical dispositive is established and expanded on the three levels of discipline, profession, and social system-formation. The conceptual pair “education – help” serves as instrument for the analysis of both theoretical-semantic and practical forms of dealing with contingency in view of personal changes. A pattern of description is developed which allows for comparative analyses of different subdisciplines, professions and fields of practice with regard to their theories of reflection and their logics of action.*

Anschrift der Autoren:

Sebastian Manhart, Prof. Dr. Dirk Rustemeyer, Universität Trier, Fachbereich I – Pädagogik,
54286 Trier.